

Progressisme social et conservatisme pédagogique dans l'enseignement primaire (France, début XX^e siècle)

Frédéric Mole

Résumé:

Progressisme social et conservatisme pédagogique (France, début XX^e siècle). Les projets de réforme des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques suscitent périodiquement au sein des corps enseignants –et plus largement dans la société– des débats qui mettent en jeu des formes d'argumentation complexes. Lorsque ces réformes annoncées ont pour but principal de favoriser l'accès d'un plus grand nombre d'élèves au savoir, de démocratiser la transmission de la culture, elles suscitent deux sortes d'oppositions. La première opposition, du côté d'un conservatisme social et politique, consiste à rejeter toute réforme qui pourrait mettre en péril le recrutement des élites. L'autre opposition émane d'acteurs du débat qui se revendiquent d'un républicanisme socialement et politiquement progressiste; elle consiste à dénoncer les effets pervers de réformes qui tendraient à réduire les exigences du système scolaire et elle prédit que de telles réformes iraient en réalité à l'encontre des intérêts du plus grand nombre. À partir de l'exemple d'un débat développé en France au début des années 1900 dans la presse pédagogique, le texte cherche à comprendre la controverse opposant des promoteurs et des détracteurs de réformes qui partagent les mêmes idéaux démocratiques.

Mots clés:

progressisme; conservatisme; enseignement primaire; instituteurs; syndicalisme

Social progress and educational conservatism (France, early 20th century)

Abstract: Curricular and pedagogical methods reform projects periodically provoke debates within faculty, and more broadly in society. These debates involve complex forms of argumentation. When primary aims of announced reforms are to promote a wider access to knowledge, and to democratize the transmission of culture, they give rise to two kinds of opposition. The first category of opposition, on the side of social and political conservatism, is to reject any reform that could jeopardize the recruitment of elites. The other opposition comes from actors who claim to be socially and politically progressive republicans; it consists in denouncing the perverse effects of reforms that would reduce the demands of the school system and it predicts that such reforms would actually run counter the interests of the largest number. Focusing on a debate developed in France at the beginning of 1900's in the pedagogic press, the text seeks to understand the controversies between promoters and detractors of reforms who share the same democratic ideals.

Mots clés: progressivism; conservatism; primary education; teachers; unionism.

Progressismo social e conservadorismo pedagógico no ensino primário (França, no início do século XX)

Resumo: Os projetos de reforma dos currículos e métodos pedagógicos suscitam periodicamente no corpo docente - e, mais amplamente, na sociedade - discussões que põem em causa formas complexas de argumentação. Logo que estas reformas são anunciadas, com o objetivo de promover o acesso de um maior número de alunos ao conhecimento e democratizar a transmissão da cultura, dão origem a dois tipos de oposições. A primeira oposição, por parte de um conservadorismo social e político, consiste em rejeitar qualquer reforma que possa comprometer o recrutamento das elites. A outra oposição vem de atores do debate que se reivindicam de um republicanismo social e politicamente progressista; ela consiste em denunciar os efeitos perversos de reformas que tenderiam a reduzir as exigências do sistema escolar, e previa que tais reformas iriam de encontro contra os interesses do maior número de pessoas. A partir do exemplo de um debate desenvolvido em França no início de 1900 na imprensa pedagógica, o texto procura entender a controvérsia entre os promotores e os detratores de reformas, que compartilham os mesmos ideais democráticos.

Palavras-chave: progressismo; conservadorismo; ensino primário; professores do ensino primário; sindicalismo.

Progresismo social y conservadurismo pedagógico (Francia, principios del siglo XX)

Resumen: Los proyectos de reforma curricular y los métodos de enseñanza generan periódicamente debates entre los docentes - y más ampliamente en la sociedad - que conllevan formas complejas de argumentación. Cuando estas reformas anunciadas tienen como objetivo principal facilitar el acceso de un mayor número de alumnos al conocimiento y democratizar la transmisión de la cultura, dan lugar a dos tipos de contestaciones. La primera, desde la perspectiva del conservadurismo social y político, consiste en rechazar cualquier reforma que pueda impedir el reclutamiento de las élites. La otra emana de actores del debate que proceden de un republicanismo social y políticamente progresista; consiste en denunciar los efectos perversos de las reformas que suelen reducir las exigencias del sistema escolar y augura, de hecho, que tales reformas dañen los intereses de la mayoría. A partir del ejemplo de un debate surgido en Francia a principios del siglo XX, principalmente en la prensa educativa, el texto intenta entender la controversia entre promotores y detractores de reformas que comparten los mismos ideales democráticos.

Palabras clave: progresismo; conservadurismo; educación primaria; maestros; sindicalismo.

Introduction

Les projets de réforme des programmes scolaires et des méthodes pédagogiques suscitent périodiquement au sein des corps enseignants –et plus largement dans la société– des débats qui mettent en jeu des formes d'argumentation complexes. Lorsque ces réformes annoncées ont pour but principal de favoriser de meilleures conditions d'appropriation des savoirs, de faciliter l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à la culture, en somme de démocratiser l'enseignement, elles suscitent parmi ceux qui les désapprouvent deux sortes d'oppositions.

La première, du côté d'un conservatisme social et politique, consiste à rejeter toute réforme qui pourrait paraître mettre en péril le recrutement des élites. Selon ce point de vue, les exigences des programmes et les effets discriminants des méthodes d'enseignement favorisent les élèves capables de les affronter. Cet élitisme-là, perçu par ses défenseurs comme inévitable et nécessaire, est la condition d'une légitime sélection des élèves. Que ces élèves réussissent parce qu'ils ont déjà acquis dans leur milieu social les registres de comportement et d'action qui correspondent aux attentes de l'institution scolaire, cela importe peu à ceux qui ne voient aucun dommage à ce que l'école favorise des *héritiers*.

L'autre opposition émane d'acteurs du débat qui se revendiquent au contraire d'un républicanisme socialement et politiquement progressiste. Elle consiste à dénoncer les effets pervers de réformes qui tendraient à réduire les ambitions du système scolaire à l'endroit des élèves issus des classes populaires, et elle prédit que de telles réformes iraient en réalité à l'encontre des intérêts du plus grand nombre.

On a pourtant souvent tendance à considérer que toutes les résistances à des réformes scolaires qui revendiquent un caractère démocratique trouvent leur fondement dans un *traditionalisme* où conservatisme pédagogique et conservatisme social sont étroitement imbriqués. Tous les opposants aux réformes seraient, d'une manière ou d'une autre, des défenseurs d'une conception élitiste de l'école dont ils assumeraient la fonction sélective et les effets sociaux au nom d'une conception hiérarchique de la société.

Le regroupement, sous cette seule catégorie de *traditionalisme*, d'acteurs ou de groupes dont les positionnements dans les débats peuvent certes présenter des similitudes mais qui sont portés par des convictions sociales antagonistes, paraît relever d'un amalgame. Sans doute cet amalgame est-il en grande partie dû à la nature de ces controverses, qui mettent en scène des discours qui, même très divergents dans leurs intentions, recourent parfois à des registres argumentatifs très voisins: abaissement des ambitions de l'école, perte du goût de l'effort, illusion démocratique, déclinisme, etc. Mais cet amalgame pourrait aussi résulter d'une tentation des observateurs

d'assimiler toute résistance aux réformes à un conservatisme social inavoué qui pourrait se dissimuler derrière le paravent de justifications généreuses.

Les analyses qui suivent visent à examiner la cohérence de discours revendiquant à la fois une préoccupation démocratique et une critique des réformes scolaires, en étant attentif à la façon dont la seconde se trouve justifiée à partir de la première. Le point de vue socialement conservateur est donc délibérément laissé de côté. Seule l'autre forme d'opposition est étudiée ici: celle qui émane d'acteurs du débat qui, au nom d'un progressisme social, redoutent certains effets pervers, selon eux probables, de ces réformes. L'argument est en général le suivant: ces réformes tendraient à réduire les exigences du système scolaire envers les classes populaires et elles iraient en réalité à l'encontre des intérêts du plus grand nombre.

À partir d'un exemple de débat développé en France principalement dans la presse pédagogique, il s'agit de chercher à comprendre les désaccords opposant des promoteurs et des détracteurs de réformes qui semblent pourtant partager des conceptions sociales similaires. La controverse concerne la réforme de l'orthographe, au tout début du XX^e siècle.

Orthographe et grammaire: un obstacle pour un grand nombre d'élèves?

Les débats sur la réforme de l'orthographe sont récurrents en France, en particulier dans l'histoire de l'enseignement. L'exemple qui suit met en scène trois rédacteurs s'exprimant dans deux revues pédagogiques très présentes dans les débats sur l'école primaire à l'époque. Les promoteurs de la réforme sont, d'une part, Émile Devinat, directeur de l'école normale d'instituteurs d'Auteuil (Paris), membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et directeur de la revue *L'École nouvelle*, et d'autre part Jules Baudrillard, inspecteur primaire, rédacteur dans cette même revue. Le détracteur de la réforme est Populo (pseudonyme d'Émile Salé), inspecteur primaire, rédacteur à la *Revue de l'enseignement primaire*, responsable de la rubrique «Causerie pédagogique». *L'École nouvelle* participe au développement d'un amicalisme consensuel chez les instituteurs et se montre en revanche très hostile à leur engagement syndicaliste; s'y exprime un progressisme pédagogique globalement modéré mais très déterminé sur la réforme de l'orthographe. Son directeur Devinat participe activement et de manière influente aux congrès des amicales d'instituteurs, dès leur création en 1900. La *Revue de l'enseignement primaire*, quant à elle de tendance socialiste, est une tribune où s'expriment les instituteurs eux aussi engagés dans les amicales et où bientôt les instituteurs syndicalistes feront entendre leur voix; elle est dirigée par Jaurès à partir de 1905.

Précisons le contexte de la controverse. Une Commission ministérielle, mise en place en 1896, rend en juillet 1900 un rapport préconisant des tolérances orthographiques. Ce n'est pas une initiative inédite. Déjà, en 1891, Ferdinand Buisson avait rédigé une circulaire préconisant des tolérances orthographiques (Chervel, 1991). Le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts Georges Leygues prend immédiatement un arrêté qui demande que ces tolérances soient effectives dans l'enseignement et en particulier dans la notation des épreuves d'examen ou de concours. Cet arrêté porte notamment sur les pluriels des substantifs, l'usage du trait d'union, la formation du pluriel des noms composés, etc. Mais parmi toutes les nouvelles prescriptions, il en est une qui attire particulièrement l'attention: celle qui concerne la règle d'accord du participe passé construit avec l'auxiliaire avoir: «on tolérera qu'il reste invariable dans tous les cas», dit l'arrêté. Celui-ci se conclut par des recommandations très révélatrices de l'esprit libéral et démocratique qui préside à sa rédaction: «Ne pas compter comme fautes graves celles qui ne prouvent rien contre l'intelligence et le véritable savoir des candidats, mais qui prouvent seulement l'ignorance de quelque finesse ou de quelque subtilité grammaticale».

L'Académie française, chargée depuis 1635 de normaliser –mais aussi de perfectionner– la langue française, réagit cependant et s'oppose à cette dernière tolérance. Le ministère de l'Instruction publique recule et l'arrêté du 31 juillet 1900 demeurera pour l'essentiel lettre morte. Un autre arrêté, du 26 février 1901, présente quelques tolérances, mais ne comporte plus celle qui concerne l'accord du participe passé avec le verbe avoir (Arrivé, 1994).

Notre propos n'est pas d'entrer dans le détail de la querelle orthographique elle-même, mais de comprendre comment s'organise le positionnement des acteurs de la controverse au regard des enjeux démocratiques. Or, le recul du ministère ne met pas fin au débat dans le monde primaire. De multiples prises de position alimentent les discussions, pendant plusieurs années, dans un contexte où d'autres dispositions sont prises, comme nous le verrons plus loin, pour atténuer l'impact de la non-maîtrise de l'orthographe dans les épreuves d'examen.

Remarquons que, dans le même temps, l'idée d'une tolérance orthographique est majoritairement approuvée par les institutrices et les instituteurs lors du 1^{er} Congrès des amicales d'instituteurs, à Paris en 1900 (I^{er} Congrès, p.159), notamment sous l'impulsion de Devinat, qui s'y exprime en tant que représentant des directeurs d'écoles normales de garçons, et qui montre à cette occasion le rôle déterminant qui est le sien dans l'impulsion donnée à ce mouvement réformateur. Indiquons également qu'un mécène de la cause, Jean S. Barès, consacre sa fortune personnelle à promouvoir la réforme de l'orthographe en créant le journal *Le Réformiste* et en finançant les journaux et revues rédigés, au moins partiellement, en orthographe simplifiée. Des périodiques pédagogiques et des bulletins syndicaux bénéficient de ces aides.

Réduire les exigences normatives?

Les innovations pratiques concernant la prise en compte de l'orthographe dans les classes et durant les examens ont parfois anticipé les décisions ministérielles. En juillet 1901, en réponse à un courrier d'un instituteur s'inquiétant de ce que les résolutions du congrès des amicales de 1900 n'aient produit aucune avancée dans la réglementation, Devinat explique qu'indépendamment des lenteurs réformatrices de l'administration, les idées nouvelles font leur chemin dans les esprits:

Cette année, dans nombre de cantons, l'épreuve de la dictée au CEP [*certificat d'études primaires*] a pris la forme et le caractère que nous avons recommandés, l'année dernière, c'est-à-dire qu'elle est devenue un moyen de contrôle non seulement pour le savoir orthographique des candidats mais pour leur vraie connaissance de la langue maternelle (Devinat, 1901, p.405).

Cette modification correspond aux attentes du congrès amicaliste de 1900, dont les résolutions portaient sur un remaniement de l'épreuve d'orthographe du certificat d'études primaires, où le texte dicté devait être assorti de questions de compréhension comptant pour la moitié de la note. Quant aux cantons où l'épreuve n'a pas été modifiée, ajoute Devinat, «beaucoup d'examineurs ont apporté, dans la correction, des dispositions nouvelles et meilleures». Concernant les pratiques de classe elles-mêmes, il évoque en outre «d'excellentes écoles où des maîtres distingués ont fait, depuis la rentrée d'octobre, des classes vivantes et très fructueuses, en réduisant au dixième le traditionnel souci de la grammaire et de l'orthographe». Il concède cependant que certains instituteurs engagés dans ces nouvelles pratiques sont parfois allés trop loin et qu'«ils ont laissé prendre à leurs élèves des habitudes orthographiques plutôt gênantes» (Devinat, 1901, pp.405-406). Mais Devinat se dit optimiste et pense que les maîtres réformateurs sauront trouver la bonne mesure entre les exigences de la langue et la prise en compte des capacités des élèves.

De même, en 1903, *L'École nouvelle* se réjouit qu'en dépit du coup d'arrêt porté à la réforme de l'orthographe, et plus généralement, de l'enseignement de la grammaire et du français, ce soit cette fois le Conseil supérieur de l'Instruction public qui décide de modifier l'épreuve d'orthographe du brevet élémentaire (diplôme de l'enseignement primaire supérieur) en ajoutant des questions de compréhension sur le texte dicté, ce qui enlève de fait à cette épreuve son caractère éliminatoire. Devinat dit espérer qu'il en sera de même pour le certificat d'études primaires (CEP).

Mais durant ces années de débats, les résistances demeurent, notamment chez les membres des jurys d'examen. Devinat voit dans la «superstition de l'orthographe» encore très répandue le signe d'archaïsmes ancrés dans le fonctionnement même des

dispositifs institutionnels de contrôle, qui freinent un élan qu'il qualifie de «démocratique»:

Les jurys des divers examens et concours [...], sont composés, au moins en partie, de professeurs ou d'inspecteurs en retraite qui se détachent difficilement du passé, qui s'alarment de toute réforme, qui restent interdits et défiants sur le bord du grand courant démocratique qui nous emporte (Devinat, 1903, p. 330).

Le principal argument développé par Devinat en faveur d'une réforme réduisant la normativité des usages de la langue écrite à l'école est lié à la temporalité des études primaires. Il explique qu'instituteurs et inspecteurs sont désormais convaincus que «l'école laïque a mieux à faire, pour l'éducation de la démocratie, que d'enseigner aux petits enfants les règles du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir». Certes les enfants doivent pouvoir, au sortir de l'école, «écrire lisiblement, sans trop les défigurer, les mots de la langue maternelle», mais institutrices et instituteurs «ne veulent plus aller, dans cette voie, au-delà du strict nécessaire, leur premier souci étant de consacrer la plus grande part possible du temps si court de la scolarité au développement des intelligences et des consciences» (Devinat, 1903, p.330). On voit que le fil conducteur argumentatif consiste à minorer l'importance d'un contenu disciplinaire et à sous-entendre que l'enjeu démocratique de l'enseignement se situe d'abord sur le plan intellectuel et moral.

Dans un contexte où les dispositions ministérielles ne répondent pas aux attentes des réformateurs les plus impatients, et où des initiatives pratiques cherchent à devancer la réglementation, les tensions s'exacerbent entre *réformateurs* et *conservateurs*. Une polémique se développe suite à la publication dans *L'École nouvelle* de plusieurs articles de Baudrillard, partisan de la réforme, mettant en scène un personnage, Sholastichus, censé incarner un membre de jury d'examen traditionaliste très hostile à toute réforme. À l'occasion d'un éditorial, en première page de la revue, Sholastichus est décrit comme un examinateur sanctionnant aveuglément les candidats sans prendre en compte les ambiguïtés orthographiques de la dictée donnée à l'examen et sans se conformer aux tolérances demandées par l'arrêté du 31 août 1900. Sholastichus se réjouit même de voir les élèves échouer à cette épreuve: «La dictée a fait tomber cinquante-quatre pour cent des aspirants. Ce n'est pas trop mal.» Cette dénonciation indirecte d'une sévérité jugée aveugle passe mal auprès des défenseurs de l'orthographe.

La *Revue de l'enseignement primaire* ouvre ses colonnes à l'expression de la controverse et les différents points de vue s'y expriment librement. Rédacteur responsable de la rubrique «Causerie pédagogique», Populo occupe une place originale dans la ligne éditoriale de la revue, «ni flatteur de la démocratie ni un fonctionnaire guindé dans

l'optimisme officiel», ainsi que le décrit Ferdinand Buisson dans la préface qu'il donne en 1909 à l'édition de certaines de ses chroniques (Populo, 1909, p.11). Répondant à Baudrillard, Populo dénonce la vision caricaturale du défenseur de l'orthographe présentée sous la figure de Sholastichus, et conteste que les examinateurs ne se montrent aucunement attentifs aux difficultés de l'épreuve ou aux obstacles rencontrés par les élèves. Il dément en outre qu'il ne soit tenu aucun compte des incitations à la tolérance orthographique. Cet éditorial sarcastique lui paraît constituer une attaque générale à l'encontre de tous les instituteurs qui demeurent soucieux de leur mission d'instruire: «Sa plaisanterie n'a d'autre but que de railler le malheureux maître d'école qui a encore la naïveté d'apprendre l'orthographe à ses élèves» (1901a, p.16).

Le droit à la maîtrise de la langue: un droit à l'émancipation

Populo développe plusieurs arguments à l'encontre de la réforme. D'abord un argument relatif à la construction du rapport des élèves au savoir. Pour Populo, la réforme a pour principe pédagogique «faire simple». Or, ce principe lui paraît mal interprété et finalement contraire au véritable intérêt des élèves: «nous leur avons constamment aplani le chemin, nous ne les avons pas pris par la main pour leur faire escalader les sommets au risque de s'écorcher les pieds; ils n'ont pas sué et peiné avec nous, ils sont incapables d'efforts.» (Populo, 1901b, p.53). Cette pédagogie de l'effort, dont on trouve des développements célèbres chez le philosophe Alain (1932, pp.7-26), formule une exigence dont on ne saurait dire *a priori* si elle se situe plutôt du côté d'une préoccupation démocratique ou si elle s'accorde avec une vision sélective et discriminante de l'école: elle est en réalité, prise isolément, soluble dans toutes les idéologies.

Mais Populo développe abondamment un autre argument, celui-ci explicitement social et politique. Les réformateurs, par leur «tolérances», paraissent considérer que «les ouvriers ont droit à la faute d'orthographe et n'ont pas besoin de savoir leur langue». En cela ils commettent une grave erreur d'appréciation, estime Populo, pour qui la langue est au contraire «le meilleur instrument d'émancipation qu'il y ait». Les enfants doivent être élevés, grâce à elle, de telle sorte qu'ils puissent exercer leurs droits: «il faut que les 'petits' se haussent assez pour comprendre les grands et les juger», explique-t-il (1901b, p.53). Priver les enfants du peuple d'un accès à la normativité de la langue (orthographique et syntaxique), ce n'est pas faire œuvre démocratique.

Chez Populo, les deux principes que nous venons de voir –élévation par l'effort, émancipation par la maîtrise de la langue–, s'articulent intimement. Il faut «grandir [les petits et les humbles] par l'effort journalier, obliger leur attention nonchalante à s'accrocher à la pensée des esprits cultivés et à s'élever à elle aussi haut que possible», et c'est ainsi que les instituteurs –«hommes de cœur» et «hommes d'action»– «travailleront utilement à l'œuvre démocratique» (Populo, 1901b, p.53). La bienveillance affichée

des réformateurs à l'égard des enfants du peuple sous la forme d'une tolérance orthographique, Populo ne la juge pas seulement maladroite ou pédagogiquement erronée, il estime surtout qu'elle ne peut que creuser les inégalités sociales existantes et qu'elle constitue une atteinte à la dignité de ces enfants. En s'identifiant lui-même à l'enfant du peuple, Populo déclare:

Je refuse, moi, peuple, une faveur qui m'humilie comme une aumône faite à mon indigence intellectuelle; je ne veux pas d'une réforme qui constituerait entre les *autres*... et moi une nouvelle inégalité en accentuant davantage mon infériorité; [...] je ne veux pas qu'il y ait l'orthographe primaire et l'orthographe secondaire, une grammaire de prolétaire et une grammaire de bourgeois, une langue pour les pauvres et une langue pour les riches, une littérature pour les gens de rien et une littérature pour les esprits délicats (1902b, p.222).

Pour Populo, si le projet réformateur visant un allègement des exigences scolaires (orthographe et syntaxe) pour les enfants du peuple n'est en rien démocratique, c'est parce qu'il ne s'attache qu'à un symptôme: la difficulté constatée des enfants des «prolétaires» à acquérir un haut niveau de maîtrise de la langue. Ce projet correspond en réalité à une stratégie révélatrice d'un renoncement plus fondamental face à la réalité sociale qui pèse sur l'expérience scolaire de ces enfants, renoncement que Populo dénonce dans une formule cinglante: «je veux bien qu'on me décharge, mais de la misère qui me courbe, non de l'effort qui me relève» (1902b, p.222). Au sein d'une certaine tendance pédagogique socialiste, on se méfie donc de réformes qui masqueraient un recul de l'ambition de faire accéder tous les élèves au plus haut niveau de culture et on dénonce les illusions que ces réformes pourraient susciter.

Mais la réponse à la critique est toujours la même: une pédagogie qui place les savoirs à acquérir hors de portée des élèves n'est pas plus démocratique (en dépit de ses ambitions maintenues et proclamées), disent ses détracteurs, et elle aboutit elle-même à des effets contraires à ceux qu'elle poursuit.

Maintenir l'ambition d'une instruction élevée pour tous?

Au-delà de la question de la stricte maîtrise formelle de la langue, la controverse connaît des développements sur la question de l'accès à la lecture et à la culture qui sont révélateurs de ce point de tension. «J'accuse les prétendus réformateurs d'avoir contribué, en jetant le trouble dans l'esprit des instituteurs, à la décadence unanimement constatée de l'enseignement du français dans nos écoles», s'exclame Populo (1901b, p.53). Après cette attaque, Devinat et Baudrillard produisent de nombreux arguments contraires:

Où donc l'enfant, dans nos écoles d'hier, eût-il pris le goût de la lecture? Le livre, pour lui, c'était la grammaire et ses règles, c'était la géographie et ses nomenclatures, c'était l'arithmétique et ses définitions, c'était la leçon sans intérêt et trop souvent sans utilité. Et, quand deux fois par semaine, il ouvrait son livre de lecture, lui laissez-vous le temps de goûter le plaisir d'une lecture un peu prolongée avec vos interruptions constantes sur la grammaire et le sens des mots? *Vous avez dégoûté l'enfant du peuple du livre*¹. Dans l'esprit de l'homme et de la femme de trente ans, le livre est un instrument de torture intellectuelle, et vous vous étonnez qu'ils se laissent séduire par d'autres plus habiles que vous qui leur montrent qu'une *lecture* n'est pas nécessairement une *leçon* (Baudrillard, 1901b).

Même si Populo reconnaît que la lecture est un des meilleurs moyens d'apprendre l'orthographe et la grammaire, et que «les élèves qui ont de l'orthographe sont ceux lisent beaucoup», il maintient qu'«il serait imprudent de croire que la lecture y suffit»: «Quand je vous entends dire que nos écoliers apprendront la grammaire sans leçons spéciales, sans devoirs, sans dictées, je crois devoir protester» (Populo, 1902a).

Face à ce qui est perçu comme un rigorisme et un carcan pédagogiques, la stratégie argumentative de Devinat consiste à retourner contre Populo l'accusation que celui-ci adresse aux réformateurs d'œuvrer à rebours de l'enjeu démocratique. Le formalisme serait la cause principale de l'échec de l'école: rien de plus antidémocratique que l'imposition d'une excessive normativité de la langue écrite pour des masses d'élèves qui devraient pouvoir s'élever par d'autres voies:

pendant que vous débarbouillez le peuple avec de l'orthographe, nous avons l'ambition, nous, de le dégrasser avec des idées. Pendant que vous lui donnez l'illusion de l'égalité [...], nous tâchons, nous, de lui en donner la réalité même, en lui apprenant –plus et mieux que vous, puisque nous y consacrons plus de temps– à penser juste et à marcher droit.

On retrouve toujours, chez ces réformateurs, l'argument selon lequel «le temps à consacrer aux acquisitions grammaticales et orthographiques» met l'instituteur dans «l'impossibilité de pourvoir les enfants de la vraie préparation à la vie pratique, morale et sociale». D'une manière analogue, Devinat assure vouloir «faire aimer le livre vivant et fécond, qui n'a rien de commun [...] avec ce cadavre, qu'on appelle dans nos classes, une *grammaire élémentaire*.» (Devinat, 1902, p.234). Pour affaiblir la référence aux normes orthographiques et grammaticales, il faut les associer à du temps perdu, à du temps mort, et faire le pari que leur amoindrissement révélera une autre vitalité dans le rapport au savoir.

Conclusion

On a évidemment tendance à penser que le «conservatisme orthographique» est globalement le fait d'une minorité de lettrés attachés à une tradition dont ils se trouvent être partie prenante. Michel Arrivé repère même une partition idéologique très marquée: «À l'époque le clivage des écrivains sur le problème de l'orthographe rejoint généralement leurs positions politiques; en gros, les réformistes seront dreyfusards, les antiréformistes antidreyfusards» (1994, p.72). L'attachement à la tradition orthographique serait donc souvent l'expression d'un conservatisme politique? Mais, précisément, nous venons de voir que l'opposition aux réformes s'est aussi développée au sein d'un progressisme politique qui ne se résout pas à associer la perspective d'une démocratisation de l'accès au savoir à une réduction des exigences disciplinaires. Il resterait à se demander comment ces *conservateurs-progressistes*, qui pouvaient se reconnaître dans les analyses d'un Populo, commentent l'échec des élèves confrontés à des exigences trop difficiles à satisfaire, et comment ils font face à l'objection sans cesse réitérée selon laquelle la solution démocratique serait plutôt de renoncer à confronter les élèves à des difficultés trop grandes.

Notes

¹ En italiques dans le texte.

Références

- I^{er} Congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices publics de France et des Colonies (Paris, 6-8 août 1900): rapport général, *Bulletin général des Amicales*, janvier 1901 (indiqué I^{er} Congrès dans le texte).
- Alain (Émile Chartier). (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris: Rieder.
- Baudrillard, J. (1901a). M. Sholastichus au certificat d'études. *L'École nouvelle*, 10 août, 425.
- Baudrillard, J. (1901b). Sholastichus (suite et fin). *L'École nouvelle*, 10 novembre, 76-79.
- Buisson, F. (1911). Article «Orthographe». *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Devinat, É. (1901). L'orthographe et le certificat d'études primaires, *L'École nouvelle*, 20 juillet, 405-406.
- Devinat, É. (1902). Réponse à Populo, *Revue de l'enseignement primaire*, 9 février, 233-234.
- Devinat, É. (1903). La superstition de l'orthographe, *L'École nouvelle*, 18 juillet, 330-331.
- Populo (Émile Salé). (1901a). Un revenant. *Revue de l'enseignement primaire*, 6 octobre, 16-17.
- Populo (Émile Salé). (1901b). Sholastichus? *Revue de l'enseignement primaire*, 27 octobre, 52-54.
- Populo (Émile Salé). (1902a). Réponse. *Revue de l'enseignement primaire*, 5 janvier, 174-175.
- Populo (Émile Salé). (1902b). À vous, Placide! *Revue de l'enseignement primaire*, 2 février, 221-222.
- Salé, É. (1909). *Causeries de Populo* (préface de Ferdinand Buisson). Paris: Bibliothèque d'éducation.

Références

- Arrivé, M. (1994). Un débat sans mémoire: la querelle de l'orthographe en France (1893-1991). *Langages*, 114, 69-83.
- Chervel, A. (1991). L'école républicaine et la réforme de l'orthographe (1879-1891). *Mots*, 28, 35-55.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes / Lyon: INRP.
- Petitjean, L. & Tournier, M. (1991). Repères pour une histoire des réformes orthographiques. *Mots*, 28, 108-112.

Frédéric Mole.

D'abord professeur de philosophie (en lycée puis en IUFM), ensuite maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Jean-Monnet de Saint-Étienne. Actuellement collaborateur scientifique aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJJR) à l'Université de Genève (membre de l'équipe ERHISE). Ses travaux portent sur l'histoire des débats et des controverses politiques en éducation (XIX^e/XX^e siècles). Email: frederic.mole@unige.ch

Adresse

Frédéric Mole
51 rue Pierre Corneille
69006 Lyon

Data de submissão: Março 2018

Data de avaliação: Agosto 2018

Data de publicação: Abril 2019